

Pascale MIGNOT VOTA  
née MIGNOT  
Professeur des écoles spécialisée  
Circonscription de L'Arbresle

# MEMOIRE DE CAFIPEMF

## Les questions de lecture en question



**Session 2011**

**Inspection Académique du Rhône**

**Quand je pense à tous les livres  
qu'il me reste à lire,  
j'ai la certitude  
d'être encore heureux.  
Jules Renard**

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1. Etat des lieux</b>	<b>3</b>
1.1. De l'usage des questionnaires	3
1.2. Des savoirs faire en classe de CE1	4
1.3. Des possibles avec des élèves de sept ou huit ans	5
1.3.1 Au départ il y avait...	5
1.3.2 Principes de réalité	6
1.3.3 Parlons différenciation	7
<b>2. Répondre à des questions de lecture... oui, mais comment ?</b>	<b>8</b>
2.1 Toutes les questions ne se ressemblent pas	9
2.1.1 Se rendre compte qu'il y a des différences	9
2.1.2 Construire une typologie des questions de lecture	11
2.1.3 Entre nature de la question et procédure à adopter	11
2.2 J'infère, tu infères, il infère....	13
2.2.1 De « la pêche aux mots » à la recherche d'indices	13
2.2.2 Faire de chaque question une « tâche-problème »	14
2.2.3 La place de l'oral dans l'apprentissage de stratégies	15
2.3 Parlons métacognition	17
2.3.1 Se pencher sur des réponses fictives	17
2.3.2 Modéliser pour rendre explicite le processus de la pensée	18
2.3.3 D'autres outils pour développer les compétences métacognitives	19
<b>3. Vous avez dit « compréhension » ?...</b>	<b>20</b>
3.1 Ce qui a changé pour les élèves	20
3.2 Questionner n'est pas tout	21
<b>Conclusion</b>	<b>22</b>
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexes</b>	



## INTRODUCTION

Mes années d'enseignement dans des classes élémentaires, ainsi que mon expérience en tant qu'enseignante spécialisée dans l'aide à dominante pédagogique, m'ont amenée à constater que, dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite, ce qui questionne et interpelle le plus, n'est pas tant d'amener les élèves à « déchiffrer » un texte, mais de leur permettre de « comprendre » ce qu'ils lisent.

L'usage des questionnaires de lecture est très répandu dans les pratiques scolaires, dès que l'élève parvient à identifier des mots. En effet, cela semble un bon moyen, à priori, de savoir si l'élève a compris ce qu'il a lu. Tout d'abord, il existe un implicite de taille dans l'usage de ce procédé, celui que les élèves sauront d'emblée où et comment chercher les réponses.

D'autre part, les enseignants considèrent en général que les élèves réussissant à répondre aux questions proposées, ont nécessairement compris le sens global du texte lu. Force est de constater que ce postulat amène à proposer les questionnaires, de façon quasi exclusive, pour évaluer la compréhension de ce qui est lu.

Par ailleurs, pendant mes premières années d'enseignement, j'ai proposé à mes élèves des questions que je qualifiais moi-même de « simples », compte tenu qu'en CE1, certains peinent encore à identifier les mots qu'ils lisent. Il fallait donc, à mon sens, leur « faciliter » la tâche. Les manuels scolaires étaient là pour confirmer mes convictions en proposant également des questions dites « littérales » (questions dont on peut trouver la réponse dans le texte et la recopier).

La particularité de ce type de questions est qu'il n'est pas nécessaire de lire tout le texte pour trouver la réponse. Leur intérêt n'est pas négligeable pour rechercher des informations dans un texte documentaire, mais qu'en est-il pour le texte narratif ?

C'est dans le cadre de mon travail d'aide à dominante pédagogique avec des petits groupes d'élèves, que j'ai pu vérifier que l'usage des seules questions littérales en CE1 pose deux problèmes majeurs :

- Cela amène les élèves à développer des stratégies pour y répondre qui ne fonctionnent que pour ce type de questions. Dès lors que celles-ci demandent de faire des « inférences »<sup>1</sup>, beaucoup d'élèves « ne savent plus faire », ou plutôt ils utilisent pour ce faire une stratégie erronée.
- Contrairement à ce que j'ai pu penser auparavant, des réponses exactes à ce type de questions ne prouvent pas que les élèves aient compris le texte lu dans sa globalité. Elles en donnent simplement l'impression.

---

<sup>1</sup> Opérations logiques de déduction qui consistent, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

L'état actuel de ma réflexion dans ce domaine me pousse à aller plus loin, c'est pourquoi j'ai choisi de baser ma recherche sur la problématique suivante :

**« Dans quelle mesure, l'apprentissage explicite de stratégies pour répondre à des questions de lecture non littérales, dès le CE1, permet-il de favoriser la compréhension de textes narratifs ? »**

Certes, il faut déjà savoir qu'il existe différents types de questions et que toutes n'appellent pas la même démarche pour y répondre. Il y a donc nécessité de se pencher sur la structure même de ces questions, d'amener les élèves à comparer, à repérer les éléments syntaxiques et lexicaux qui orienteront ensuite la recherche des réponses. Je fais donc l'hypothèse *qu'en permettant aux élèves de distinguer les différents types de questions, ils deviendront vigilants quant à la manière de chercher les réponses.*

Si l'on veut aider les élèves à se construire une représentation mentale cohérente de la situation évoquée, il est nécessaire de leur faire comprendre que toutes les informations ne sont pas forcément explicites dans un texte, qu'une part d'entre elles doit être construite, déduite par le lecteur. Il me semble pour cela, et ce sera ma seconde hypothèse, *qu'un entraînement spécifique à rechercher des indices et à faire des liens entre les différentes informations données dans le texte aidera les élèves à dépasser la simple identification des mots pour aller vers la recherche du sens.*

L'apprentissage explicite de stratégies, s'il est indispensable, ne suffit pas à mon sens, sans une prise de conscience par les élèves de leur mise en oeuvre. Je formulerais donc en troisième hypothèse, *que c'est en demandant aux élèves de se questionner sur ce qu'ils ont fait (comment j'ai fait ?) ou qu'un autre a fait (qu'est-ce qui fait qu'il a réussi ou s'est trompé ?), qu'ils pourront améliorer leur compréhension des textes narratifs.*

L'élaboration de ce mémoire professionnel s'appuie sur un travail en classe CE1, ainsi que sur mon expérience d'enseignante spécialisée avec des regroupements d'élèves en difficulté du même niveau.

J'exposerai cette recherche en fonction de mes trois hypothèses, en faisant apparaître les activités mises en place et en précisant les fondements théoriques qui ont constamment guidé ma recherche. Au final, je me questionnerai sur le bien fondé de mes hypothèses et tenterai d'analyser ma pratique professionnelle afin de faire de ce mémoire un véritable outil d'autoformation.

## 1. Etat des lieux

### 1.1 De l'usage des questionnaires

A propos de l'enseignement de la lecture, les programmes pour le cycle des apprentissages fondamentaux<sup>2</sup> nous disent : « *L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat.* » J'ai alors recherché ce que proposent différents manuels pour le CE1 afin d'aider à la compréhension de l'écrit. J'ai trouvé dans le domaine du narratif, de nombreux extraits de textes littéraires, suivis très souvent d'un « Pour mieux comprendre » ou « As-tu bien compris ? ».

La plupart du temps y figurent des questions dont voici quelques exemples :

« Comment s'appelle le garçon qui est présenté dans l'histoire ? »

« Où vit le monstre poilu ? »

« Que font les petits de la panthère ? »

Or, les réponses à ces questions sont toutes écrites littéralement dans le texte étudié. Dès lors que l'élève a identifié ce qu'on lui demande de trouver (un prénom, un endroit,...), il lui suffit de parcourir le texte à la recherche d'un passage qui pourrait convenir. Les élèves adoptent généralement d'eux-mêmes une stratégie opérante qui fonctionne souvent sans avoir besoin de lire le texte intégralement. Si l'élève répond correctement, lui, tout autant que son enseignant, pourraient en déduire qu'il a « compris » le texte. Or, la compréhension d'un texte exige de mettre en place des compétences qui vont bien au-delà du simple repérage de mots, ou groupes de mots dans un texte, nous y reviendrons par la suite.

Quand Patrick Joole<sup>3</sup> écrit que « *les traditions pédagogiques ont la vie dure puisque, comme au cycle 2, les questionnaires sont majoritaires* », on perçoit toute sa réticence concernant leur usage répandu. Il affirme d'ailleurs un peu plus loin, que « *les activités de lecture habituellement pratiquées en classe, et qui prennent le plus souvent la forme d'une série de questions sur un texte, ne suffisent pas pour mener les élèves sur la voie de la compréhension* ».

En effet, les questions de lecture sont remises en cause ces dernières années pour différentes raisons. Tout d'abord, leur utilisation à des fins d'évaluation et non d'enseignement : certaines questions ne servent qu'à vérifier que l'élève a bien lu le texte, leur laissant entendre « *que le but de la lecture est de répondre à des questions et non de poursuivre un objectif personnel.* »<sup>4</sup>

Ensuite, elles encourageraient les élèves à adopter une attitude passive face à un texte, alors qu'il faudrait au contraire développer chez eux une attitude de « chercheur ». Pour résumer, les questions telles qu'on les propose, empêcheraient les élèves de « questionner le texte ».

J'aurais pu faire fi des questions et chercher par quels moyens on peut amener les élèves à développer des compétences en matière de compréhension de l'écrit, rebondissant ainsi sur le constat que « *les questionnaires occupent dans leur enseignement (des professeurs) une place*

<sup>2</sup> Les programmes de l'école primaire, B.O N°3 du 19 juin 2008, p. 17

<sup>3</sup> P. Joole, « Comprendre les textes écrits », Retz 2008, p. 11

<sup>4</sup> J. Giasson, « La compréhension en lecture », Editeur De Boeck, coll Pratiques Pédagogiques 1996, p. 224

*disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation* ».<sup>5</sup> Cependant, ce serait considérer qu'il n'est pas possible d'aborder les questions de lecture dans le cadre d'une pédagogie explicite de la compréhension. Pour ma part, je présume au contraire que les questions de lecture, selon la manière dont elles sont conçues et travaillées avec les élèves peuvent leur permettre d'entrer dans le détail du texte pour le comprendre, non pas « par îlots », mais dans sa globalité. Tout comme le précise Jocelyne Giasson,<sup>6</sup> « *le problème, en fait, n'est pas de savoir si les enseignants doivent utiliser ou non les questions, mais plutôt de savoir comment, quand et où ils doivent le faire* ».

## 1.2 Des savoirs faire en classe de CE1

Avant d'évaluer mes élèves sur leurs capacités en début d'année à répondre par écrit à des questions de lecture afin de pouvoir plus tard mesurer leurs progrès, il m'a semblé important de comprendre avant tout, comment ils définissaient le fait de « savoir lire ». Je le leur ai donc demandé oralement et j'ai obtenu les réponses suivantes : « *Savoir déchiffrer.* » « *Connaître l'alphabet.* » Alors, j'ai affiché un petit texte en italien et je l'ai lu à haute voix. Voici quelques échanges qui ont suivi :

Noé : « *C'est n'importe quoi !* » [rires des élèves]

Moi : « *Vous croyez vraiment ?* »

Un élève dont la mère est philippine dit que c'est une langue étrangère. Les élèves font quelques propositions, mais ne citent pas l'italien. Je relis en précisant : « *Je vais à nouveau déchiffrer ce texte ...* »

Loane : « *On comprend pas* ».

Moi : « *Moi non plus, parce que je ne connais pas l'italien. Est-ce que je peux dire que je sais lire l'italien ?* »

Mathéo : « *T'as lu et t'as pas compris ce que t'as lu ?* »

Moi : « *Non, et vous, est-ce que vous arrivez toujours à comprendre ce que vous lisez ?* » [silence]

Naël ose : « *Des fois, on comprend pas.* »

Puis, quelques doigts timides se lèvent pour dire qu'ils ne comprennent pas toujours, comme s'ils avouaient quelque chose de honteux... Je leur dis que comprendre ce qu'on lit, ce n'est pas si simple, c'est quelque chose qui s'apprend. Les programmes de l'école primaire<sup>7</sup> le précisent ainsi : « *Les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'il lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.* »

<sup>5</sup> S. Cèbe et R. Goigoux, « Lector et Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs », Retz 2009, p 10

<sup>6</sup> J. Giasson, La compréhension en lecture, Editeur De Boeck, coll Pratiques Pédagogiques, 1996, p. 224

<sup>7</sup> B.O N°3 du 19 juin 2008, p17

## 1.3 Des possibles avec des élèves de sept ou huit ans

### 1.3.1 Au départ, il y avait...

En début d'année scolaire, j'ai proposé aux élèves une évaluation diagnostique<sup>8</sup> afin de mieux cerner la capacité des élèves à lire un texte narratif et à en comprendre le sens. J'ai choisi pour cela ce petit texte de quatre phrases ne comportant pas de difficultés lexicales ou syntaxiques. Cela permettait de limiter au maximum les problèmes d'identification de mots, puisque ce n'était pas l'objet de l'évaluation.

*« Jojo a sept ans ! Il a invité cinq petits copains pour fêter son anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un gros gâteau. Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et un gros radis. »*

Les élèves devaient répondre par écrit à cinq questions (voir annexe 1) de types différents. J'ai élaboré un tableau (voir annexe 2) faisant apparaître les réponses obtenues par mes élèves à ces questions dont je précise ici le type ainsi que quelques commentaires sur les réponses obtenues.

- Une question **littérale** :

N°2 → La réponse est écrite en toutes lettres dans le texte.

- Deux questions évaluant la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des **inférences de liaison** :

N°1 → Déduire à partir de « il a invité » que cela se passe chez Jojo.

N°3 → Le nombre n'est pas écrit, il faut compter les cadeaux qui sont listés à la fin du texte.

Ici, j'ai pu constater que la majorité des élèves savait qu'il fallait trouver un nombre mais a donné comme réponse le deuxième indiqué dans le texte.

*« Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations (...). Ceci les amène à picorer des informations éparses dans le texte (...) »<sup>9</sup>*

D'autre part, leur ayant demandé à la fin de la tâche d'indiquer dans un tableau les questions qu'ils avaient trouvées faciles ou difficiles, j'ai pu constater que tout ceux qui avaient trouvé « cinq cadeaux » (au lieu de quatre) avaient trouvé cette question facile (voir annexe 1). Effectivement, *« le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites par une compréhension « en îlots », échappe au lecteur lui-même (...) Et c'est bien là l'essentiel du problème : parce qu'il saisit toujours quelque chose, il n'a pas conscience qu'il comprend mal. »<sup>10</sup>*

- Deux questions évaluant la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des **inférences interprétatives** :

N°4 → 7 bougies n'est pas écrit mais la 1<sup>ère</sup> phrase nous apprend que Jojo a sept ans.

N°5 → Aucun élève n'a trouvé d'emblée qu'il s'agissait d'un lapin. Il était nécessaire pour cela, soit de faire appel à des connaissances du domaine des sciences (nourriture d'un lapin),

<sup>8</sup> Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

<sup>9</sup> S. Cèbe et R. Goigoux, « Lector et Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs », Retz 2009, p 8 et 9

<sup>10</sup> Ibid, p 9

soit de faire appel à des connaissances d'ordre littéraire : savoir que Jojo est souvent le nom donné à un lapin.

Néanmoins, quand les questions ont été reprises oralement et que les cadeaux ont été énumérés, tous ont trouvé bizarre qu'un garçon demande pour son anniversaire un chou, une carotte, etc. Une élève a alors suggéré que ce pouvait être un animal et un autre a trouvé rapidement que ce devait être un lapin. Quelques élèves ont justifié oralement leur réponse (*un garçon*) par une remarque tout à fait intéressante : la présence de « il ». Pour eux, ce mot renvoyait forcément à une personne, montrant la nécessité de travailler sur les anaphores.<sup>11</sup> Certains élèves étaient donc capables en début d'année, de faire une inférence extra textuelle oralement, mais pas encore en lecture silencieuse individuelle.

### 1.3.2 Principes de réalité

« *Tu nous demandes ce qu'on sait de l'histoire.* » C'est ce que m'a répondu Timothé quand j'ai demandé comment je pouvais faire pour savoir s'ils avaient compris un texte lu. Cependant, il s'agit d'un élève maîtrisant déjà très bien le « lire-écrire » ; plusieurs autres élèves, telle Candice, ont proposé : « *Tu nous demandes de lire à voix haute.* », montrant que la lecture constitue encore pour eux une seule dimension, ce que Michel Fayol<sup>12</sup> appelle « la première dimension ». En effet, la lecture constitue selon lui « *une double tâche en ce qu'elle comporte deux dimensions complémentaires. D'une part, le lecteur doit traiter successivement en leur consacrant de l'attention chacune des marques linguistiques. D'autre part, il lui faut, dans le même temps, élaborer son interprétation en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases mais aussi en mobilisant ses connaissances préalables dans le domaine de la langue (...)* ». Puis il ajoute : « *Dire de la lecture qu'elle comporte deux dimensions complémentaires ne suffit pas. Il faut ajouter que le lecteur doit les gérer simultanément au cours de la même lecture. (...)* »

La maîtrise de la lecture ne s'acquiert pas « subitement », elle fait au contraire l'objet d'un long apprentissage qui devrait continuer d'être travaillé tout au long du cycle 3. Les élèves franchissent différentes étapes, les unes après les autres, avec plus ou moins de rapidité et d'aisance. C'est ce qui explique qu'en CE1, les compétences en lecture soient souvent disjointes d'un élève à l'autre (comme Timothé et Candice).

Comment faire alors pour amener l'ensemble des élèves à progresser ? Faut-il attendre que l'élève maîtrise parfaitement l'identification des mots pour lui parler de sens ?

Patrick Joole insiste pourtant sur ce point : « *Déjà, au cycle 2, il faut commencer en parallèle identification de mots / compréhension, on apprend les deux de pair.* »<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Les **anaphores** sont toutes les substitutions d'un mot ou d'un groupe de mots par un autre (pronoms personnels, pronoms démonstratifs, synonymes, termes génériques). Elles font partie des compétences textuelles.

<sup>12</sup> M. Fayol, « Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension », in [Les journées de l'Observatoire National de la Lecture - La lecture de 8 à 11 ans](#) ONL - Janvier 2001

<sup>13</sup> P. Joole, Conférence : « Progresser dans la compréhension des textes », CDDP Essonne 2009

Simplifier les textes à outrance en retirant tout implicite, pourrait apparaître comme une solution : tout serait lisible, clair, évident, mais tellement fade et si loin de la réalité littéraire ! Comme le dit C. Tauveron<sup>14</sup> : « à force d'être lisses, ils finissent par être morts : ils ne réagissent en aucune façon lorsqu'on les pique. »

Ne proposer que des questions littérales amenant les élèves à repérer un ou quelques mots et à les recopier, mais est-ce cela travailler sur la compréhension ?

Alors qu'un important travail est généralement réalisé en maternelle pour amener les élèves à comprendre oralement un texte littéraire lu, on a l'impression que l'accès au code prend toute la place à partir du CP et qu'en CE1, si l'on parle de compréhension de l'écrit, c'est sans vraiment donner les moyens aux élèves d'y accéder.

### 1.3.2 Parlons « différenciation »

Comment permettre à tous ses élèves de progresser tout en étant ambitieux pour chacun d'eux ? La « différenciation pédagogique »<sup>15</sup> est une réponse à mon sens incontournable. Pour chaque activité que j'ai proposée, je me suis questionnée sur ce point pour :

- les élèves ayant encore des difficultés à identifier certains mots contenant des graphies complexes et ayant parfois des capacités langagières restreintes.
- un élève présentant une dysphasie sévère, scolarisé seulement le matin, accompagné d'une E.V.S (Employée de Vie Scolaire).

Pour ce dernier, j'ai fabriqué systématiquement, pour chaque nouveau texte, des petites images cartonnées pour une entrée « visuelle » facilitant la compréhension de l'histoire.

Pour les élèves peinant encore à déchiffrer, j'ai proposé des textes « facilités » en reprenant la suggestion de Corinne Galet : Texte en police 16 avec une syllabe sur deux écrite en gras et lettres muettes grisées<sup>16</sup> (voir exemple annexe 9).

Une disponibilité plus importante de ma part pour certains élèves s'est révélée indispensable : elle permettait entre autres de relancer, d'encourager et de guider dans les moments de travail individuel.

De nombreuses séances comportaient des phases de travail par groupes hétérogènes de deux puis trois (ce n'est qu'après avoir entraîné les élèves à travailler en binômes que j'ai organisé des « trios »), comprenant des élèves de niveau scolaire différent. Le travail par groupes en cycle 2 n'est pas évident à mettre en place, mais il est possible de trouver des « astuces » pour en faciliter la mise en œuvre. Par exemple, j'ai positionné les élèves dans la classe de manière à limiter au maximum

<sup>14</sup> C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in Repères n°19, 1999 p17 et 18

<sup>15</sup> S. Laurent, « La pratique de la **différenciation pédagogique** consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre **les mêmes objectifs** par des voies différentes » in Pédagogie différenciée, Site de l'IUFM d'Aix-Marseille

<sup>16</sup> A. Gorzegno, C. Legrand, P. Virely, C. Gallet, « Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer », Cédérom, CRDP Bourgogne 2010

leurs déplacements lors de la mise en groupe. D'autre part, les groupes, fixés au départ, étaient par la suite toujours les mêmes, offrant un repère important. Enfin, un système de tableau avec étiquettes donnait à chacun une responsabilité dans le groupe qui elle par contre, variait régulièrement (celui qui surligne, celui qui écrit, celui qui présentera,...).

Cette organisation permet de développer chez les élèves des interactions très intéressantes. Les élèves les plus en difficultés profitent des explications, des justifications des autres et ils avaient souvent le rôle de « rapporteur » du groupe, ce qui les mettait en valeur et les amenait à reformuler ce qui avait été dit. « *Lorsque les élèves confrontent leurs stratégies, ils apprennent à la fois à expliciter la leur et enrichissent leurs connaissances en intégrant celles des autres.* »<sup>17</sup> Au fil du temps, j'ai noté que les élèves appréciaient cette forme de travail et les groupes fonctionnaient de mieux en mieux.

Une vraie différenciation n'isole pas certains élèves des activités du groupe classe, elle permet au contraire d'avoir de vraies exigences, mais en adéquation avec les possibilités de chacun. Elle aide à contourner ce qui pourrait faire obstacle, elle offre un guidage supplémentaire afin que l'objectif visé puisse être atteint.

Au travers des situations pédagogiques mises en place, si je devais trouver deux idées essentielles que j'ai cherché à transmettre à mes élèves, je proposerais celles-ci :

- Pour comprendre un texte, le lecteur doit aller au-delà de ce qui est dit explicitement dans le texte. Il doit pouvoir se représenter la situation, les personnages, les intentions des personnages... « *Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner* » écrit Umberto Eco<sup>18</sup>
- « Ce qui se passe dans sa tête quand on sait bien lire », cela s'apprend.

## 2. Répondre à des questions de lecture... oui, mais comment ?

Afin de mieux connaître les pratiques en matière de questionnaires, j'ai profité de ma fonction de maître E qui m'amène à travailler avec de nombreux enseignants, pour recueillir des évaluations diagnostiques de lecture proposées à des élèves de CE1 en début d'année scolaire. La fiche proposée en annexe 3 en est un exemple. Remarquons tout d'abord que pour trois exercices sur quatre, on propose à l'élève différentes réponses parmi lesquelles il devra choisir celles qui sont exactes ou inexactes. La tâche paraît simplifiée. Pourtant, l'élève est confronté à quatre consignes distinctes réclamant chacune un type de réponse différent. On notera également que dans le premier exercice, « cousins, voisins, gamins » sont des mots qui se ressemblent d'un point de vue phonographique. Que cherche-t-on réellement à évaluer ici ? Il semble que ce soit plusieurs choses : la capacité à identifier des mots, la capacité à comprendre une consigne écrite, la capacité à écrire une phrase.

L'élève qui a réalisé ce travail a plutôt bien réussi les trois premiers exercices mais, d'après sa maîtresse, a échoué au dernier. En effet, celle-ci commente en lui demandant s'il a lu la question ;

<sup>17</sup> J.P Demeulemeester, « Ribambelle CE1 », Guide pédagogique, Hatier 2003, p 8

<sup>18</sup> U. ECO, « Lector in fabula », Grasset 1979, page 66

mais, l'a-t-il réellement vue cette question, écrite plus petit avec un retrait à la ligne ? Distinguer consigne et question est loin d'être simple pour des élèves de six ou sept ans. Florian a bien « écrit une phrase » comme on le lui demandait dans la consigne en « donnant des renseignements » (titre de l'exercice). Pour ma part, je dirais qu'il a répondu avec intelligence, d'autant que c'était le tout début de l'année scolaire, qu'il y avait « enfin » deux lignes pour écrire... N'avait-il pas envie de se présenter à sa nouvelle maîtresse ?

Au final, que sait-on véritablement de sa capacité à comprendre le sens global de ce petit texte ?

## 2.1 Toutes les questions ne se ressemblent pas

### 2.1.1 Se rendre compte qu'il y a des différences

Quand j'ai demandé aux élèves s'il y avait différentes sortes de questions, voici l'échange qui s'en est suivi :

Naël : « *Y a des questions où il faut répondre par oui ou par non. J'aime bien, c'est plus facile.* »

Damien : « *Ce que fête Jojo, c'était facile.* »

Moi : « *Pourquoi c'était facile ?* »

Damien : « *Parce que c'était écrit !* »

Loane : « *Y a des questions qui commencent par combien, comme pour le nombre de cadeaux de Jojo.* »

Moi : « *Elle était facile celle-là ?* »

Déborah : « *Ben je croyais parce que y avait un nombre écrit...* »

Lilia : « *Non, il était pas écrit, c'était pas le bon !* »

Moi : « *Est-ce que la réponse à une question est toujours écrite dans un texte ?* » ... [silence]

Moi : « *Est-ce que le mot « quatre » était écrit ?* »

Lilia : « *Non, mais on pouvait trouver. Fallait compter les cadeaux.* »

Moi : « *Ah, on pouvait trouver... alors quand ce n'est pas écrit, on peut quand même trouver, il y a des indices.* »

Jillian : « *C'était pas écrit que c'était un lapin.* »

Moi : « *Tu as raison, mais est-ce que tu aurais pu trouver, est-ce qu'il y avait des indices ?* »

Jillian : « *J'ai pas fait attention à ce que c'était, les cadeaux.* »

Moi : « *Donc il y avait des indices, mais qu'est ce qu'il faut connaître pour penser à un lapin ?* »

Souraya : « *Faut savoir ce qu'il mange !* »

En donnant la parole aux élèves, suite à l'évaluation initiale, certains ont pu revenir sur leurs erreurs et les comprendre grâce aux interventions d'autres qui avaient compris. Plusieurs pensaient comme je l'avais prévu, que les réponses devaient toujours être écrites dans le texte. Pour la question n°3, ils se sont focalisés sur la recherche d'un nombre mais pas sur celle du nombre de cadeaux. Ce moment a été la première occasion d'aborder que quand la réponse n'était pas écrite, on pouvait

trouver quand même. J'ai volontairement amené le terme « indice » qui, par la suite, au fil des activités, est devenu familier aux élèves.

Une autre fois, j'ai proposé aux élèves une série de cinq questions avant qu'ils ne découvrent un nouveau texte (voir annexe 4). Mon objectif était qu'ils apprennent :

- à formuler oralement ce qu'il faudrait faire pour répondre ;
- à réfléchir au préalable si les réponses seraient ou non écrites dans le texte.

Je leur demandais en fait d'anticiper sur leur future tâche ; Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet parlent « *d'apprendre à interroger les textes à priori* »<sup>19</sup>

A la question « Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ? » ils ont répondu qu'il fallait trouver des noms de personnes. Cependant, un élève a dit que ce n'était pas « les noms » qu'on demandait mais « le nombre ». Alors, faudrait-il ici chercher un nombre ? Tous sont tombés d'accord sur le fait que c'était comme les cadeaux, il faudrait compter et non pas recopier quelque chose du texte. Un élève a dit qu'il y en avait trois. Il a justifié par le fait que dans les questions, on parle de « Lou, frère, papa ». J'ai demandé si on pouvait être sûr de ce nombre ? Des élèves ont répondu qu'il fallait lire pour savoir.

A la question « Comment s'appelle le garçon ? » ils ont proposé de chercher le prénom d'un garçon, cela devait être écrit, « *sinon, on peut pas deviner.* »

A la question « Combien de choses aime faire Lou ? », une élève a dit que Lou est un prénom de fille. Un autre élève dit : « Il faudra bien lire les choses qu'elle aime faire et voir combien il y en a. »

A la question « Où voudrait bien aller son frère ? », je leur ai demandé ce qu'il faudrait chercher et ils ont répondu que c'était un endroit. « *Peut-être à Paris !* » a dit un élève. J'ai demandé si ce serait forcément écrit. Certains ont répondu par l'affirmative, d'autres ont hésité et préféré dire qu'ils ne savaient pas. Il fallait lire le texte pour le savoir.

A la dernière question « Quel est le passe-temps préféré de son papa ? », certains ont demandé le sens de « passe-temps ». Une élève a expliqué que c'est ce qu'on aime bien faire. J'ai demandé ce qu'il faudrait chercher. « *Un truc que son papa il aime bien faire.* » J'ai ajouté : « *Est-ce que ce sera forcément écrit ?* » Un autre élève a dit : « *On sait pas, peut-être qu'il faudra deviner.* » Je lui ai demandé alors ce qu'il voulait dire par « deviner ». Un autre élève a dit : « *Peut-être qu'il y aura des indices.* »

Ce moment de discussion a été extrêmement riche. Les élèves ont manifesté un grand intérêt à imaginer à l'avance le texte, à deviner des éléments. Tous ont participé, parfois avec ma sollicitation, mais certains, habituellement en retrait, ont osé parler et donner leur avis.

Noé, Adrian et Naël avaient tous les trois recopié le nombre dans l'évaluation diagnostique, cette fois, il ont trouvé la réponse juste. Aucun élève n'a recopié le nombre « huit » qui figurait dans le texte. La question n°4 était difficile dans la mesure où le mot « école » ne figure pas dans le texte, il fallait « inférer » pour le trouver. Néanmoins, quand j'ai reposé oralement la question en insistant sur le mot « où », la plupart des élèves ont trouvé la bonne réponse.

---

<sup>19</sup> S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » 2008, p10

### 2.1.2 Construire une typologie des questions de lecture

Dans son livre « La compréhension en lecture »<sup>20</sup>, J. Giasson évoque les différentes classifications de questions : Bloom (1956), Smith et Barret (1974), Pearson et Johnson (1978). Plutôt que d'amener moi-même une typologie, j'ai préféré placer les élèves en situation d'en trouver une eux-mêmes. A partir de questions portant sur de tout petits textes (2 à 3 lignes) ils ont pu en identifier trois types portant à la fois sur la nature des questions et sur les procédures à mettre en place. Cette classification, agrémentée de trois couleurs, est simple mais correspond bien, il me semble, à des élèves de niveau CE1.

Voici un exemple de texte qui a permis d'élaborer la typologie (voir annexe 5) :

« Dans le parc, il y avait Blanchette avec une belle robe blanche à taches noires, Marguerite, avec ses cornes très pointues et Rirette aux pis gonflés de lait. Elles étaient les seules à brouter l'herbe de l'hiver. »

1) *Combien d'animaux sont dans le parc ?* → C'est une question **orange**.

Les élèves se sont mis d'accord sur le fait que la réponse (trois) n'est pas écrite dans le texte mais qu'on peut la trouver en prenant des **indices** (les prénoms des vaches).

2) *De quels animaux parle-t-on ?* → C'est une question **violette**. Il faut chercher des indices, mais il faut aussi avoir des **connaissances** sur les vaches.

3) *En quelle saison se passe cette histoire ?* → C'est une question **verte**. C'est **écrit** « l'herbe de l'hiver », donc cela se passe en hiver. Il faut **recopier** le nom de la saison.

Cette typologie de rapproche du modèle conceptuel de J. Cunningham (1987) sur les inférences :

- La réponse est explicite et textuelle, il n'y a pas d'inférence à faire (question **verte**) ;
- Il est nécessaire de réaliser une inférence logique, c'est-à-dire de prendre appui sur des procédures de raisonnement logique pour opérer des déductions (question **orange**) ;
- Il est nécessaire de réaliser une inférence pragmatique, c'est-à-dire de prendre appui sur des « connaissances du monde » pour un résultat probable mais non certain (question **violette**).

### 2.1.3 Entre nature de la question et procédure à adopter

Quand C. Tauveron<sup>21</sup> parle de textes « résistants », il fait entre autre référence à « des textes qui ne se laissent pas saisir automatiquement (...) qui ne se laissent pas résumer aisément », regrettant que les autres, dits « lisibles » sont ceux « qu'on sert le plus souvent aux élèves en phase initiale d'apprentissage de la lecture. »

C'est en combinant « texte lisible » et « question littérale » qu'on amène les élèves à adopter une attitude passive face à un texte où il n'y a rien de bien passionnant à comprendre. L'objectif étant finalement de trouver la bonne réponse, « ils identifient un mot-clé dans la question (qui, quand, où,

<sup>20</sup> J. Giasson, La compréhension en lecture, Editeur De Boeck, coll Pratiques Pédagogiques, 1996, p. 226

<sup>21</sup> C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in Repères n°19, 1999 p17 et 18

*comment,...) puis ils cherchent à localiser, dans le texte un segment textuel (un complément de temps, de lieu) qui renvoie à ce mot-clé. »<sup>22</sup>*

J'ai tenté de proposer des questions littérales sur un texte « résistant » (voir annexe 6), afin d'observer comment les élèves s'y prendraient pour trouver la réponse. Je leur ai donc proposé un texte inspiré du roman « Mon copain bizarre »<sup>23</sup> et des questions dont je précisais la couleur. La première était verte (c'est-à-dire qu'on pouvait trouver la réponse écrite dans le texte) : « Comment s'appelle le nouvel élève ? » Nous avons identifié ensemble qu'il s'agissait de trouver un prénom, mais il y avait plusieurs prénoms indiqués dans le texte. Chaque élève disposait d'un feutre fluo et devait surligner le prénom du nouvel élève (voir chapitre 2.2.1). Ensuite, ils se sont groupés par binôme afin de comparer leur choix et de se mettre d'accord sur une réponse (voir tableau annexe 7). J'ai souvent utilisé ce procédé après une recherche individuelle car elle permettait aux élèves :

- de réfléchir à posteriori sur leurs réponses ;
- d'échanger, de discuter de leur choix ;
- d'apprendre à justifier leur point de vue.<sup>24</sup>

La synthèse de cette séance a permis à certains élèves de mettre en mots leurs processus de pensée. Certains avaient donné la réponse « Mathieu » qui était inexacte et nous avons cherché ensemble d'où venait cette erreur. Cinthya a dit : « *C'est pas parce que c'est écrit Mathieu en premier que c'est lui le nouvel élève.* » Moi : « *Donc, ils ont écrit le premier prénom qu'ils ont trouvé... Comment c'était possible de comprendre que ce n'est pas le nouvel élève ?* » Léna : « *C'est écrit que le nouvel élève, il s'est assis à côté de Mathieu, alors ça peut pas être lui.* » Certains élèves se sont focalisés sur la recherche d'un prénom et non sur la recherche de sens. J'ai demandé comment on pouvait faire pour bien comprendre la première phrase « *Quand un nouvel élève est arrivé dans la classe, il s'est assis au fond, à côté de Mathieu.* » Naël a proposé : « *Il faut imaginer dans sa tête, comme si c'était un film* ». L'expression « *faire un film dans sa tête* » est devenu peu à peu familière aux élèves, je l'ai fait figurer sur une des deux affiches référence (voir annexe 5) et ils n'ont pas manqué par la suite de le rappeler au moment de lire un nouveau texte. « *Lire c'est par exemple arriver à visualiser le lieu même si tout n'est pas écrit, sinon, la compréhension ne se fait pas.* »<sup>25</sup>

La troisième question était : « En quelle matière Mathieu a-t-il des difficultés ? » Leur ayant annoncé qu'elle était « orange », les élèves savaient donc que la réponse n'était pas écrite dans le texte. Comment faire alors pour trouver ? Plusieurs élèves ont répondu qu'il fallait chercher des indices dans le texte. Ils se sont mis activement à cette recherche et tous ont surligné au moins le mot « chiffres », certains ont souligné « confiture de chiffres dans sa tête » et ont pu expliquer cette expression. Tous les élèves n'ont pas été capables de faire le lien avec une matière enseignée, mais la majorité a répondu « calcul », « math » ou « mathématiques ».

<sup>22</sup> S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » 2008, p 8

<sup>23</sup> J.Guilloré, « Mon copain bizarre », coll J'aime lire, Edition Bayard Poche, 1995

<sup>24</sup> Compétence 7 (l'autonomie et l'initiative) : « *L'élève est capable d'échanger, questionner, justifier un point de vue ; de travailler en groupe, (...)* », Premier palier pour la maîtrise du socle commun, B.O N°3 du 19 juin 2008, p 20

<sup>25</sup> P. Joole, Conférence : « Progresser dans la compréhension des textes », CDDP Essonne, 2009

J'ai pu me rendre compte de façon concrète que certains élèves, bien que capables de trouver le bon indice, n'avaient pas pu établir le lien nécessaire pour trouver la réponse exacte. Un de ces élèves a dit : « *J'y ai pas pensé.* » Nous avons convenu alors que cette question, comme peut-être d'autres, était à la fois de couleur orange et violette, puisqu'elle nécessitait de faire appel à des connaissances sur le sujet (notamment savoir ce que signifie le mot « matière » à l'école)

Au cours d'une autre séance, j'ai pu noter un échange particulièrement intéressant sur ce sujet, qui a permis aux élèves de comprendre l'importance des connaissances.

Brandon : « *Le roi des animaux, c'est le lion.* »

Moi : « *Comment le sais-tu ?* »

Brandon : « *Ben, tout le monde le sait !* »

Adrian : « *Non, moi je savais pas.* »

Moi : « *Tu vois.... Est-ce que tu peux dire à Adrian comment tu le sais ?* »

Brandon : « *J'ai le livre du Roi Lion chez moi.* »

Naël : « *Moi, j'ai le DVD.* »

J'ai poursuivi en disant : « *Il y a des choses que l'on connaît, alors on peut penser que tout le monde les connaît. Mais vous voyez que tout le monde n'a pas les mêmes connaissances. Comment peut-on faire pour avoir plus de connaissances ?* »

Les élèves ont ainsi fait le tour des moyens mis à disposition pour acquérir plus de connaissances. Cela allait de « demander aux parents » à « regarder sur Internet » en passant par les livres et la télévision.

« *Les connaissances que l'enfant a développées sur le monde qui l'entoure constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire. En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte.* »<sup>26</sup>

## 2.2 J'infère, tu infères, il infère...

L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

### 2.2.1 De la « pêche aux mots » à la recherche d'indices

S'il est un outil pratique et efficace pour aider l'élève à rechercher des indices dans un texte, c'est bien le surligneur (ou marqueur fluo). Dans la classe, j'en dispose d'une grande quantité mais peu à peu, j'ai remarqué que de plus en plus d'élèves en possédaient dans leur trousse (sans que je leur aie demandé...). En lecture, mais aussi dans d'autres matières, telles que l'orthographe, ou la résolution de problèmes en mathématiques, il permet de manière simple de prendre des repères, d'identifier des mots clés, de mieux cerner ce qui est important.

---

<sup>26</sup> J. Giasson, « La compréhension en lecture », Editeur De Boeck, coll Pratiques Pédagogiques 1996, p 11

J'ai privilégié dès le début de l'année scolaire des questions dont la réponse ne figurait pas « littéralement » dans le texte. Au début, cela a déstabilisé beaucoup d'élèves pour qui la seule stratégie mise en place était de recopier un ou plusieurs mots du texte. Ce qui m'a particulièrement étonnée dans ma recherche est la capacité de certains élèves de CE1 à inférer, mais leur « résistance » à l'utiliser pour répondre à un questionnaire. Pour illustrer mon propos, j'évoquerai ce qui s'est passé lorsque j'ai proposé un texte d'après le livre « Le balai magique ».<sup>27</sup> En voici quelques lignes pour mieux comprendre :

*« Par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça, une longue silhouette enveloppée d'une cape noire vint s'abattre sur le sol en tourbillonnant. Elle atterrit, suivie de son balai fatigué, près de la petite ferme blanche de Minna Shaw. »*

L'une des questions proposées était : « *Qui est la personne que Minna a découverte dans son potager ?* » J'ai d'emblée précisé que la réponse n'était pas écrite dans le texte. Néanmoins, un élève écrivit « *une femme blanche* », il avait lu « *femme* » au lieu de « *ferme* ». Nous voyons ici à quel point l'identification des mots est importante.<sup>28</sup> Nous voyons aussi à quel point il est difficile de « résister à la tentation » de recopier un mot du texte. J'ai rappelé qu'en relisant et en cherchant des indices, ils pouvaient trouver qui était cette personne.

Noé : « *On peut pas trouver, c'est trop dur !* »

Découragement de l'élève, alors je m'approche et me place à son niveau :

« *Dis-moi ce que tu sais de cette personne.* »

Noé : « *Elle a un balai... alors c'est une sorcière...* »

Moi : « *Est-ce que ce n'est pas cela la réponse ?* »

Il me regarde, étonné : « *Ah ! C'est ça la réponse ?... Je savais pas que c'était ça !* »

Il avait bien réalisé l'inférence nécessaire mais pensait que la réponse était plus compliquée et surtout, ne pensait pas qu'il pouvait avoir trouvé tout seul !

## 2.2.2 Faire de chaque question une « tâche-problème »

Nous avons travaillé par la suite sur les inférences de manière explicite, tout d'abord oralement, puis par écrit avec des textes très courts comme ceux que l'on peut trouver dans l'ouvrage « *Stratégies pour lire au quotidien* »<sup>29</sup>. J'ai pu observer un véritable engouement pour ce type d'activités. L'acte de lire devenait pour les élèves une sorte de « jeu de piste ». C'est bien là l'idée que défendent S. Cèbe, R. Goigoux et S. Thomazet<sup>30</sup> quand ils disent que « *l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en oeuvre, le*

<sup>27</sup> Ch. Van Allsburgh Edition L'école des Loisirs, 1993

<sup>28</sup> L. Rieben : « *Ainsi, insister sur l'importance de l'identification des mots, c'est en même temps valoriser le but ultime de la lecture qui vise la compréhension de l'écrit.* » in *Le 21<sup>ème</sup> siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ?* 2004, p 18

<sup>29</sup> A. Gorzegno, C. Legrand, P. Virely, C. Gallet, « *Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer* », CRDP Bourgogne 2010

<sup>30</sup> S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « *Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* » 2008, p 6

*développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes. »*

Cherchant à repérer si les élèves modifiaient peu à peu leur attitude face à une tâche consistant à répondre à des questions de lecture sur un texte, j'ai veillé à me placer régulièrement en position d'observatrice avec un carnet pour prendre des notes. J'ai fonctionné ainsi lors d'activités individuelles ou par groupes. J'ai pu constater que les élèves utilisaient de plus en plus naturellement le feutre fluo, commençant par souligner le ou les mots importants de la question.

Par exemple, à propos du texte « Au village de Damiers » (voir annexe 8), pour la question « A ton avis, à quel moment de la journée se passe cette scène ? » les élèves ont tous surligné « moment de la journée » puis ont relu le texte en donnant un vrai sens à la relecture. Rapidement, des mots ou expressions tels que « dîner », « en rentrant de son travail », « fait rentrer ses moutons » ont été surlignés. Lors de la mise en commun, les élèves se sont montrés capables de justifier leur réponse d'après les indices qu'ils avaient relevés.

Ayant pu constater au travers de mon expérience d'enseignante que souvent, les élèves lisent un texte « pour répondre juste à des questions », je n'ai eu de cesse de chercher à renverser ce schéma afin de les amener à répondre à des questions « pour comprendre le sens d'un texte ».

### 2.2.3 La place de l'oral dans l'apprentissage de stratégies

Le B.O n°3 du 19 juin 2008 propose en page 31, des repères pour organiser la progressivité des apprentissages en lecture. Il est précisé que « *pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider* ». Il me semble donc important au CE1 de se référer également à la partie « cours préparatoire ». Or, on peut y lire : « *Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.* »

Si l'on veut amener les élèves à devenir un jour des lecteurs autonomes, il me paraît essentiel au cycle 2 de donner une place prépondérante à l'oral, comme le préconise le mot « dire ». Ainsi, j'ai organisé mes différentes séances d'apprentissage en veillant à ce que les élèves puissent régulièrement prendre la parole, échanger, discuter autour des textes lus. J'ai notamment proposé de manière ritualisée :

- des phases de travail par groupes leur permettant de réfléchir ensemble à leurs choix, de prendre parti, de valider une réponse avec l'accord de chacun ;
- un temps collectif de mise en commun et de synthèse que j'arbitrais en donnant la parole pour valider ou invalider les choix, en recentrant sur l'objectif visé et en donnant du sens au travail effectué.

Par ailleurs, lors de certaines séances, j'ai fait précéder la phase « questionnaire écrit » par un temps de débat sur le sens d'un texte en essayant d'aller assez loin dans sa compréhension, comme le préconise le livret « Eduscol »<sup>31</sup>. Celui-ci précise « *qu'il est important de ne pas en rester à une compréhension littérale mais de favoriser l'expression d'inférences voire d'interprétations. [...] Il est*

<sup>31</sup> « Lire au CP », programmes 2008, EDUSCOL, Ministère de l'Education Nationale, janvier 2010, p 6

possible, par exemple, de faire apparaître la cohérence du texte en élucidant les reprises anaphoriques [...] ». Par exemple, j'ai demandé aux élèves de lire individuellement ce texte puis de me « dire » ce qu'il raconte :

*« Mercredi matin, Julie rencontre Léa dans le parc. Elle lui parle de sa sortie du mardi soir avec ses parents. Elle voulait manger du poulet avec des frites, mais la friteuse était en panne. Alors la serveuse lui a proposé des pâtes. Pour lui faire plaisir, son amie l'invite à manger chez elle le lendemain soir. Elles mangeront des frites ! »*

Cécile : *« Ca parle de Julie et Léa qui vont manger du poulet et des frites. Et après elles mangent encore des frites chez une amie. »*

Cécile est une élève qui déchiffrait mal en début d'année mais qui a bien progressé dans ce domaine. Par contre, ce qui saute aux yeux, c'est qu'elle ne réussit pas à comprendre ce qui se passe dans ce texte, même si elle est capable d'évoquer des personnages et le fait qu'il est question de nourriture. Elle a visiblement mémorisé des éléments qui lui semblaient importants, mais n'a pas pu reconstituer de manière exacte le déroulement des événements. Dans ce texte, nous remarquons que le mot « elle(s) » figure quatre fois et qu'il ne représente pas toujours la même personne (parfois il remplace Julie, parfois Léa, parfois Julie et Léa). De plus il y a trois autres substituts : « lui » et « l' » pour Julie et « amie » pour Léa.

Bien que relativement court, ce texte est en réalité complexe. Savoir les choisir est important : *« Néanmoins, ces textes ne doivent pas être « insipides », sans enjeu ou trop simples ; en particulier, il importe qu'ils suscitent l'élaboration d'inférences. En effet, c'est très tôt qu'il faut permettre à tous les élèves de prendre conscience que l'on peut et doit en effectuer (importance stratégique) et d'apprendre comment (approche linguistique) ».*<sup>32</sup>

Déborah : *« Mais non ! Léa elle va pas au restaurant, c'est Julie avec ses parents ! »*

Moi : *« Comment sais-tu que cela se passe au restaurant ? Est-ce que c'est écrit ? »*

Déborah : *« Non, mais il y a marqué serveuse, alors ça doit être au restaurant. »*

Moi : *« Que pensez-vous de ce que dit Déborah ? »...*

Grâce à ce type d'échanges, les élèves capables d'inférer ont pu expliquer aux autres comment ils s'y prenaient. Sur le texte affiché en grand au tableau, nous avons surligné d'une couleur « Julie » ainsi que tous les mots qui la représentent et d'une autre couleur « Léa » et ses substituts. Ce travail collectif a permis de travailler ensemble la macrostructure du texte<sup>33</sup> et d'aller bien au delà d'un simple « repérage thématique et superficiel »<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> « Lire au CP », programmes 2008, EDUSCOL, Ministère de l'Éducation Nationale janvier 2010, p 16

<sup>33</sup> Selon T.A. Van Dijk (1983) : Abstraction du contenu ordonné d'un texte ou, plus simplement, résumé que l'on en fait pour le retenir.

<sup>34</sup> S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » 2008, p 6

## 2.3 Parlons métacognition

John H. FLAVELL, déjà en 1976, définissait la métacognition comme « *la connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte* ». Michel Develay écrit en 1992 : « *Il y a métacognition chaque fois qu'il y a recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière [...].* »<sup>35</sup> Puis, en 1997, il décrit le métier d'enseignant comme étant celui « *d'installer des situations d'apprentissage favorisant l'appropriation des savoirs, mais plus encore de permettre aux élèves d'analyser leurs représentations, de créer des moments de recul par rapport à leurs actions, afin d'en comprendre les ressorts, les mobiles et les caractéristiques.* »<sup>36</sup>

### 2.3.1 Se pencher sur des réponses fictives

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux<sup>37</sup> dénoncent certains choix didactiques traditionnels, notamment « *ceux qui ne favorisent pas chez les élèves le développement et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle* ». C'est pour aller dans ce sens que j'ai proposé à mes élèves de travailler sur des questionnaires dont les réponses étaient données. Ils ont tout d'abord montré de la surprise face à cette situation : « *Ben alors, il y a rien à faire, s'il y a déjà les réponses.* » Une autre élève a dit : « *Peut-être qu'il y a des réponses qui sont pas bonnes.* » J'ai précisé alors que pour cette fois, toutes les réponses données étaient justes, mais que ce que j'attendais d'eux, c'est qu'ils cherchent comment l'élève inconnue (à chaque fois, ils ont trouvé un prénom pour cet enfant fictif) avait fait pour trouver toutes les bonnes réponses.

Le texte était donné en autant d'exemplaires numérotés qu'il y avait de questions et pour chacune d'elle, il s'agissait de surligner, les mots, les passages, les indices qui permettaient de trouver la réponse. Les élèves devaient effectuer cette recherche par groupes de deux que j'ai volontairement formés de manière hétérogène (voir page 8).

Il est important de préciser que pour toutes les séances de ce type, le texte et les questions étaient toujours affichés en grand format au tableau.

« *Ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention des élèves sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, [...] de s'assurer que tous regardent bien la même chose.* »<sup>38</sup>

Ce dispositif me permettait de présenter clairement l'activité puis de faciliter la phase de synthèse au cours de laquelle un élève de chaque groupe (souvent le plus en difficulté) devait rapporter ce qui avait été trouvé.

J'ai proposé également des questionnaires dont toutes les réponses étaient erronées. Là encore, il s'agissait d'élèves fictifs, ce qui excluait le risque qu'un élève se sente jugé sur ses propres erreurs. « *Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en*

<sup>35</sup> M. Grangeat, P. Meirieu, « La métacognition, une aide au travail des élèves », 1997, ESF éditeur, p 26

<sup>36</sup> M. Grangeat, P. Meirieu, « La métacognition, une aide au travail des élèves », ESF éditeur 1997 Préface de M. Develay, p 10

<sup>37</sup> S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » 2008, p 5

<sup>38</sup> Ibid, p 7

position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois. »<sup>39</sup>

Par exemple, à propos d'un texte évoquant une sortie au restaurant (voir texte page 16), l'une des questions était : « Quel jour Julie est-elle sortie avec ses parents ? » La réponse proposée était : « Elle est sortie mercredi. » (Ce qui était souligné identifiait ce qu'il fallait modifier.)

Ce texte ayant déjà été travaillé collectivement, les élèves ont tout de suite donné la bonne réponse. Mais ce qui était important ici, c'est que les élèves soient capables d'expliquer pour quelle raison l'élève fictif s'était trompé.

Assya : « *Il a pris le premier jour de la semaine qu'il a trouvé.* »

Moi : « *Et alors ?...* »

Jillian : « *Il a même pas lu !* »

Moi : « *Qu'est-ce qu'il aurait fallu lire ?* »

Jillian : « *Ben, c'est bien écrit ..sa sortie du mardi soir !* »

Brandon : « *Il est allé à la pêche aux mots !* »

Moi : « *Qu'est-ce que tu veux dire par là ?* »

Timothé (qui demande la parole depuis un moment...) : « *C'est quand quelqu'un il cherche un mot qui va avec la question, mais il lit pas ce qu'il y a autour, ... alors il se fait piéger !* »

J'ai proposé également une activité par groupes de trois où il fallait déterminer si la réponse indiquée était exacte ou erronée. Toujours avec le feutre fluo pour repérer les mots importants, les élèves se sont montrés particulièrement volubiles dans leurs échanges. Les désaccords les obligeaient à justifier clairement leurs choix. Mon rôle était de circuler entre les groupes afin d'encourager l'écoute de l'autre et la prise de parole pour les élèves moins enclins à le faire que d'autres.

Le travail autour de réponses fictives a permis aux élèves de réfléchir sur des processus de raisonnement, de les mettre en mots et de comprendre par là même l'existence de ces activités mentales pour trouver une réponse, quelle qu'elle soit.

« *La mise en place d'activités en classe ne peut donc pas faire l'impasse des différentes activités mentales réelles mises en jeu par l'élève pour atteindre des objectifs d'apprentissage.* »<sup>40</sup>

### 2.3.2 Modéliser pour rendre explicite le processus de la pensée

Modéliser c'est démontrer le processus de résolution de problèmes en rendant explicite le processus de la pensée, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives. Comme l'écrit J. Giasson<sup>41</sup>, « *contrairement aux activités physiques, les processus cognitifs ne peuvent être observés directement* ». Elle préconise donc de « *rendre le processus transparent,* » c'est-à-dire « *d'explicitement verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus.* »

C'est ce que j'ai proposé aux élèves pour l'histoire de « Zouzou » (voir annexe 9). Ayant affiché ce texte au tableau, j'ai tout d'abord demandé aux élèves de le lire une première fois pour eux

<sup>39</sup> Ibid, p 17

<sup>40</sup> N. Delvolvé, « Métacognition et réussite des élèves », in Cahiers Pédagogiques, 2006

<sup>41</sup> J. Giasson, La compréhension en lecture, Editeur De Boeck, coll Pratiques Pédagogiques, 1996, p. 30

en leur précisant qu'ensuite, je le lirai à haute voix en disant tout haut ce que je pensais au fur et à mesure. Voici, pour mieux comprendre, un passage, avec mes commentaires entre [...] :

« *Sa maman l'envoya dehors pour se laver.* [Tiens, alors c'est qu'il a fait de la peinture dans la maison] *Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe,* [Il se roule dans l'herbe ? Ce doit être pour enlever la peinture sur ses poils... Peut-être que l'herbe est mouillée...] (...) *C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.* [Le lapin est en danger, il va sûrement appeler sa maman.] (...) *Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave* [une maladie ? Est-ce que j'ai bien lu ? Il n'est pas malade Zouzou ! Je relis : Alors elle expliqua au renard.... Ah, peut-être qu'elle dit ça au renard pour le faire partir...]

Le ton que j'utilisais était volontairement « théâtralisé » ce qui a fait rire les élèves, les a amenés naturellement à compléter mes hypothèses, à en formuler d'autres (« *Peut-être que Zouzou est vraiment malade ?* »). J'ai poursuivi la lecture en verbalisant ce qui me faisait penser que l'idée de la maladie était une ruse de la maman.

A la fin, j'ai demandé aux élèves s'ils pensaient que j'avais bien compris le texte. La réponse a été « *oui !* » unanimement. Je leur ai demandé alors de dire comment j'avais fait pour bien comprendre. J'ai trouvé les réponses intéressantes et révélatrices d'une évolution dans leur manière de « comprendre ce que veut dire comprendre » : « *T'as vu les images dans ta tête.* - *Oui, t'as fait un film.* - *T'as bien lu tous les mots.* - *Tu t'es demandée des trucs.* - *T'as relu quand t'étais pas sûre.* »

La modélisation est un des moyens pour développer des compétences métacognitives et par là même une meilleure autonomie. J. Giasson<sup>42</sup> cite à ce sujet Herber et Nelson-Herber (1987) : « *On ne peut s'attendre à ce que les élèves deviennent des lecteurs autonomes de façon autonome* ». Puis elle ajoute : « *Au contraire, il faut leur montrer comment devenir autonomes.* »

### 2.3.3 D'autres outils pour développer les compétences métacognitives

Nous avons vu qu'il est possible de favoriser une démarche métacognitive par la mise en place de certaines activités, mais aussi par une « attitude » qui place en quelque sorte l'enseignant dans une position de médiateur entre l'élève et le savoir.

L'affichage en classe, quand il est créé pour s'y référer régulièrement, est un outil important dans la mesure où il présente visuellement ce qui a été découvert. J'insiste sur la référence régulière qui permet aux documents de « vivre » et de ne pas devenir de simples objets de décoration (même s'il en faut...). Afin de centrer l'attention sur les éléments qu'il me semblait essentiel de retenir, j'ai fabriqué deux affiches (voir annexe 5) que j'ai déjà évoquées précédemment. Je dois dire que les élèves ont rapidement mémorisé les couleurs attribuées aux questions et y ont souvent fait référence. La seconde affiche, avec ses dessins et ses mots en couleur, a été également un outil « aide-mémoire » bien utilisé par les élèves et moi-même.

<sup>42</sup> J. Giasson, « La compréhension en lecture », Editeur De Boeck, coll Pratiques Pédagogiques 1996 p 34

Pour aider les élèves à prendre conscience de leurs stratégies, j'ai proposé également des questionnaires où chaque question était suivie de ce petit tableau :

Relecture	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ J'ai relu tout le texte.</li> <li>○ J'ai relu une partie du texte.</li> <li>○ Je n'ai pas relu le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.</li> <li>○ J'ai trouvé la réponse à partir d'indices écrits dans le texte.</li> <li>○ J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.</li> </ul>

Les élèves devaient simplement cocher ce qu'ils avaient fait pour trouver la réponse. D'usage simple, cet outil a permis aux élèves de revenir individuellement sur leur démarche. Pour ma part, j'ai pu me rendre compte que certains élèves qui ne trouvaient pas la réponse exacte, fonctionnaient beaucoup sur leur mémoire immédiate, ils essayaient de « se rappeler » du texte, s'évitant ainsi d'y retourner. Il s'agissait souvent de « petits lecteurs » ne lisant pas encore de manière fluide. Ces élèves cochaient « Je n'ai pas relu le texte. »

Ce qui me semble important de retenir est que la métacognition est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre et qu'il existe toute une série d'interventions qu'il est possible de mettre en place avant, pendant et après l'apprentissage pour développer des compétences métacognitives. Ces compétences, comme le souligne Michel Grangeat,<sup>43</sup> « sont déterminantes dans le processus d'autonomisation de l'élève, critère incontournable de la réussite scolaire ».

### 3. Vous avez dit « compréhension » ?...

*« L'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. »<sup>44</sup>*

#### 3.1 Ce qui a changé pour les élèves

Au mois de février, j'ai évalué les progrès des élèves en proposant cinq questions (comme pour l'évaluation initiale) portant sur un texte de six phrases. Toutes les questions nécessitaient de réaliser une inférence en prenant des indices dans le texte, sauf la dernière où il s'agissait d'une inférence pragmatique (voir page 11). J'ai choisi de ne pas en proposer de type littéral car l'objet de ma problématique porte bien sur les autres types de questions. J'ai bien précisé aux élèves que les réponses n'étaient pas écrites dans le texte, qu'il ne fallait donc pas recopier quelque chose.

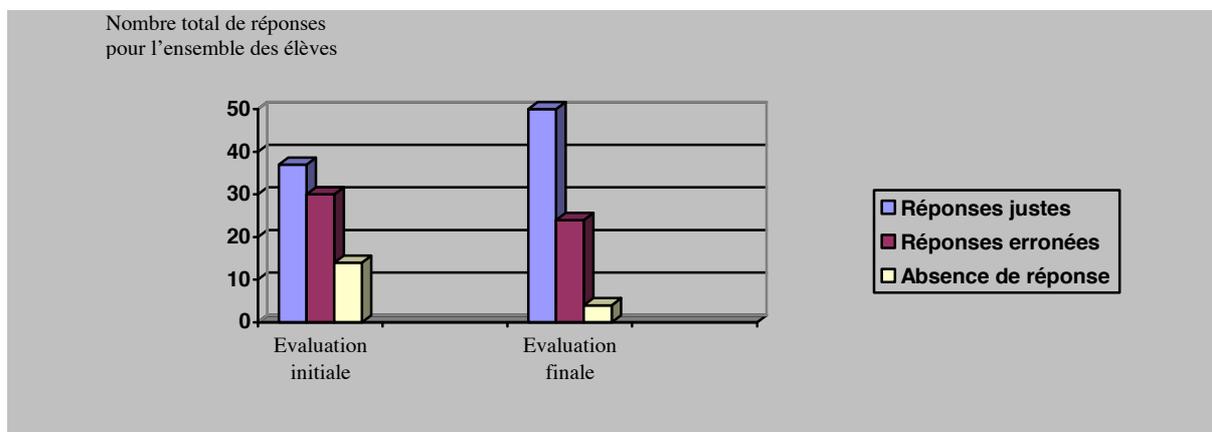
Le tableau présenté en annexe 10 rend compte des types de réponses obtenues pour les cinq questions. Il est élaboré sur le même modèle que pour l'évaluation initiale.

Bien consciente qu'il n'est pas possible de comparer ces deux évaluations de manière scientifique car elles sont trop différentes l'une de l'autre, j'ai voulu néanmoins comparer le nombre de réponses acceptées pour quatre questions du même type. J'ai retenu pour l'évaluation initiale les

<sup>43</sup> M. Grangeat, *La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation*, in *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF éditeur 1997, p 95

<sup>44</sup> M. Fayol, *Aider les élèves à comprendre*, Hachette Education, 2003

questions n°1 ; n°3 ; n°4 ; n°5 et enlevé la question littérale. Pour l'évaluation finale j'ai retenu les quatre premières questions et enlevé la n°5 dont les réponses possibles étaient multiples, puisque faisant appel à l'imagination du lecteur. Le graphique, page suivante, rend compte des résultats.



### 3.2 Questionner n'est pas tout

Ce mémoire n'a pas pour vocation de plébisciter les questions de lecture comme seul moyen d'aider les élèves à mieux comprendre un texte. J'ai voulu dans cette recherche partir d'un outil largement utilisé par les enseignants et examiner comment il était possible de le rendre efficace pour permettre une meilleure compréhension d'un texte écrit. J'ai volontairement restreint le champ d'étude concernant la compréhension en lecture, dans un souci de précision de mon analyse.

Particulièrement au CE1 où l'apprentissage de la lecture est en construction, il est essentiel « d'aider les élèves à automatiser les procédures de décodage », afin que « l'identification des mots ne soit plus pour eux une opération coûteuse et contraignante. »<sup>45</sup>

Les questionnaires obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, c'est un aspect analytique de la lecture, mais il est essentiel de le compléter par des activités de reformulation afin d'aider à reconstruire la cohérence du texte.<sup>46</sup>

Patrick Joole<sup>47</sup>, quant à lui, préconise d'étudier explicitement les stratégies pour mieux comprendre, en partant de ce qui fait obstacle à la lecture. Les activités qu'il propose permettent de travailler de façon spécifique différents aspects tels que le repérage des dénominations des personnages, la cohérence chronologique d'un texte, les lieux évoqués.

Toutes ces approches, toutes ces activités sont complémentaires l'une de l'autre et devraient figurer dans une programmation en lecture que ce soit au cycle 2 ou au cycle 3.

<sup>45</sup> S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » 2008, p 2

<sup>46</sup> D'après le même ouvrage, p 5

<sup>47</sup> P. Joole, Comprendre les textes écrits, Editions Retz, 2008

## CONCLUSION

Aborder les questions non littérales dès le CE1 n'est pas une démarche courante, loin s'en faut. C'est d'ailleurs le cycle 3 que visent généralement les auteurs auxquels je me suis référée. Ce n'est pas un hasard, puisque dans les programmes en vigueur, ce sont dans les progressions du CM1 qu'on évoque le terme « d'inférence ».<sup>48</sup> Par conséquent, ai-je eu raison de faire le choix de cette problématique ? Le livret Eduscol « Lire au CP »<sup>49</sup> corroborait mes ambitions et m'a encouragée à me lancer dans cette recherche passionnante. J'insiste sur ce terme car tout au long de ma démarche, les élèves de CE1 avec lesquels j'ai travaillé, quelques soient leurs compétences en lecture, n'ont cessé de m'étonner dans leurs capacités à se poser des questions, à « se prendre au jeu de la réflexion. »

Les séquences d'apprentissage mises en place permettent de valider mes trois hypothèses. Ce que je peux constater, c'est qu'ils savent tous aujourd'hui que toutes les questions ne se ressemblent pas et que selon leur type, on n'y répond pas de la même façon. Ils comprennent mieux ce que veut dire « faire des inférences » et comment s'y prendre pour saisir ce qui n'est pas écrit explicitement dans un texte. Ils peuvent enfin revenir sur leur démarche, expliquer comment ils ont fait et échanger leurs avis. Grâce aux indicateurs de réussite prévus, j'ai pu constater des progrès réguliers dans la capacité des élèves à mieux comprendre les textes narratifs. Le graphique de la page précédente fait ressortir de façon significative les évolutions, même si l'aspect non scientifique de la mesure m'oblige à rester prudente.

Certes, ils n'en sont pas tous au même point dans leur capacité à lire, avec tout ce que cela implique. Certains sont en difficulté d'apprentissage, ils bénéficient d'une aide personnalisée une à deux fois par semaine, d'un P.P.R.E<sup>50</sup> et/ou d'une aide R.A.S.E.D<sup>51</sup>. Tous pourtant s'investissent aujourd'hui davantage dans les activités de lecture et progressent dans leur autonomie face à un questionnaire, quel qu'il soit. Je dirais que tous ont « le pied à l'étrier » pour mieux maîtriser la langue française et apprécier la littérature de jeunesse avec de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire.

Mon investigation aura duré six mois. Six mois de coopération professionnelle très riche avec l'enseignante qui a accepté de confier ses élèves de façon hebdomadaire. J'étais « la maîtresse du jeudi ». Celle des autres jours m'a fait le cadeau de me dire en aparté, quand arriva le moment de se quitter : « Tu m'as redonné confiance ». Croisements de regards et mutualisation des pratiques nous ont permis d'avancer l'une comme l'autre dans notre cheminement professionnel. Ma formation de maître E m'avait permis de renforcer mes connaissances pédagogiques. Cette nouvelle expérience professionnalisante a enrichi mon savoir tant sur le plan didactique que théorique. Elle m'a également confortée dans mon souhait d'évoluer au sein de l'Education Nationale.

<sup>48</sup> « Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) », B.O n°3 du 19 juin 2008, p 34

<sup>49</sup> « Ressources pour faire la classe à l'école », programmes 2008, édition janvier 2010, p 16 à 18

<sup>50</sup> Programme Personnalisé de Réussite Educative

<sup>51</sup> Réseau d'Aide Spécialisé pour les Elèves en Difficulté

## BIBLIOGRAPHIE

### Livres

CEBE Sylvie et GOIGOUX Roland, *Lector et Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz 2009

DEMEULEMEESTER Jean-Pierre, *Ribambelle CE1*, Guide pédagogique, Hatier 2003

ECO Umberto, *Lector in fabula*, Grasset 1979

GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck 1996

GORZEGNO Annie, LEGRAND Claude, VIRELY Patrick, GALLET Corinne, *Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer*, SCEREN, CRDP Bourgogne 2010

GRANGEAT Michel, MEIRIEU Philippe, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF éditeur 1997

JOOLE Patrick, *Comprendre les textes écrits*, Retz 2008

### Articles

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZET Serge, « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » 2008  
[http://media.eduscol.education.fr/file/education\\_prioritaire\\_et\\_accompagnement/54/4/lire\\_ecrire\\_en\\_seigner\\_comprehension\\_115544.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_en_seigner_comprehension_115544.pdf)

DELVOLVE Nicole, « Métacognition et réussite des élèves » in *Cahiers Pédagogiques*, 2006  
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2767>

FAYOL Michel, « Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension » in [Les journées de l'Observatoire National de la Lecture - La lecture de 8 à 11 ans](#) , ONL - Janvier 2001

LAURENT Sabine, « Pédagogie différenciée » in *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants*, Site IUFM Aix-Marseille  
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html>

RIEBEN Laurence, « Le 21<sup>ème</sup> siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? » in *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2004  
<http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-rieben.pdf>

TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères n°19*, 1999, p9-38  
[http://www.inrp.fr/editionelectronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=275](http://www.inrp.fr/editionelectronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=275)

## **Conférences**

JOOLE Patrick, « Progresser dans la compréhension des textes »  
<http://www.cddp91.ac-versailles.fr/spip.php?article184>

## **Littérature jeunesse**

GUILLORE Jean, « *Mon copain bizarre* », coll. J'aime lire, Bayard Poche 1995

VAN ALLSBURGH Christian, « Le balai magique », L'école des loisirs 1993

## **Textes Officiels**

Les programmes de l'école primaire, B.O N°3 du 19 juin 2008

« Lire au CP » Programmes 2008, EDUSCOL, ministère de l'Education Nationale, 2010

## **SOMMAIRE DES ANNEXES**

- 1** – Evaluation initiale (diagnostique) : exemple d'un travail d'élève
- 2** – Recueil et analyse des réponses à cette évaluation
- 3** – Evaluation début d'année de CE1 recueillie dans une classe
- 4** – Exemple de texte et questions (Lou et sa famille)
- 5** – Photographies de deux affiches fixées sur un mur de la classe
- 6** – Texte en quatre exemplaires pour faciliter le repérage des indices (un texte par question)
- 7** – Tableau type lors d'échanges des réponses trouvées et validation d'un choix commun
- 8** – Activités proposées sur le texte : « Au village de Damiers » : exemple d'un travail d'élève
- 9** – Texte de « Zouzou » facilité pour les « petits lecteurs »
- 10** – Evaluation finale
- 11** – Recueil et analyse des réponses à l'évaluation finale

Prénom :

David

Date :

07 SEP. 2010

### Les questions

- 1) A ton avis, où se passe l'histoire ? dans une maison  
maison
- 2) Qu'est-ce que fête Jojo ? une fête  
~~une fête~~ son anniversaire  
anniversaire
- 3) Combien de cadeaux a reçu Jojo ? cinq
- 4) Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? sept
- 5) A ton avis, qui est Jojo ? un petit garçon

### L'histoire

Jojo a sept ans ! Il a invité cinq petits copains pour fêter son anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un gros gâteau. Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et un gros radis.

Questions faciles	Questions difficiles
3	2
4	5
7	

## ANNEXE 2

### RECUEIL ET ANALYSE DES REPONSES A L'EVALUATION INITIALE Nombre d'élèves : 20 dont un élève dysphasique non lecteur avec EVS (scolarisé à mi-temps).

1) A ton avis, où se passe l'histoire ?	<p><b>Réponses attendues :</b> <i>Dans la maison de Jojo, dans la maison, chez Jojo, chez lui, dans sa maison, dans une maison.</i></p> <p>10</p>	<p><b>Réponse acceptable :</b> <i>A une fête</i></p> <p>1</p>	<p><b>Réponses qui ne renvoient pas à un lieu mais avec la préposition « dans » :</b> <i>Dans un anniversaire, dans l'anniversaire.</i></p> <p>3</p>	<p><b>Réponse erronée sans préposition annonçant un lieu :</b> <i>un anniversaire</i></p> <p>1</p>	<p><b>Absence de réponse</b></p> <p>5</p>
2) Qu'est-ce que fête Jojo ?	<p><b>Réponse attendue :</b> <i>Son anniversaire</i></p> <p>13</p>	<p><b>Réponse acceptable :</b> <i>Ses sept ans</i></p> <p>2</p>	<p><b>Réponse incomplète :</b> <i>anniversaire</i></p> <p>1</p>	<p><b>Réponse erronée car confusion entre le mot « fête » et le mot « fait » :</b> <i>ouvre ses cadeaux, il souffle les bougies</i></p> <p>3</p>	<p><b>Absence de réponse</b></p> <p>1</p>
3) Combien de cadeaux a reçu Jojo ?	<p><b>Réponses attendues :</b> <i>quatre, il a quatre cadeaux</i></p> <p>8</p>	<p><b>Réponse erronée mais attendue :</b> <i>5, cinq, 5 cadeaux --&gt; c'est le deuxième nombre écrit dans le texte (nombre de copains)</i></p> <p>9</p>	<p><b>Autres réponses erronées :</b> <i>sept (premier nombre du texte), un</i></p> <p>2</p>	<p><b>Absence de réponse</b></p> <p>1</p>	
4) Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ?	<p><b>Réponses attendues :</b> <i>7, sept, il y a 7 bougies, 7 bougies</i></p> <p>18</p>	<p><b>Réponse manquante de précision :</b> <i>Celui qui fête son anniversaire, celui qui a sept ans</i></p> <p>3</p>	<p><b>Réponse erronée mais attendue :</b> <i>Un garçon, un petit garçon, c'est un enfant, le petit garçon qui a sept ans.</i></p> <p>9</p>	<p><b>Réponse incomplète :</b> <i>garçon</i></p> <p>2</p>	<p><b>Absence de réponse</b></p> <p>6</p>

### Remarques :

- L'enfant dysphasique a répondu à 3 questions par dictée à l'adulte et avec support d'images.
- Une élève n'a rien écrit du tout.
- La seule question réellement littérale était la n°2 : La réponse est écrite en toutes lettres dans le texte. 13 élèves ont trouvé la bonne réponse, mais ce n'est pas la question ayant recueilli le plus de bonnes réponses.
- Les autres questions nécessitaient toutes de faire des inférences, mais pas du même ordre :
  - Deux questions évaluant la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des **inférences de liaison** :

N°1 : Déduire à partir de « il a invité » que cela se passe chez Jojo.

N°3 : Le nombre n'est pas écrit, il faut compter les cadeaux qui sont listés à la fin du texte. Une majorité d'élèves a pris un nombre écrit dans le texte.  
➤ Deux questions évaluant la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des **inférences interprétatives** :

N°4 : 7 bougies n'est pas écrit mais la 1<sup>ère</sup> phrase nous apprend que Jojo a sept ans. 18 élèves ont trouvé la bonne réponse et ont donc fait une inférence faisant appel à leurs connaissances : 7 ans, donc 7 bougies

N°5 : Aucun élève n'a trouvé d'emblée qu'il s'agissait d'un lapin. Pourtant, quand les questions ont été reprises oralement et que les cadeaux ont été énumérés, tous ont trouvé bizarre qu'un garçon demande pour son anniversaire : un chou, une carotte, etc. Une élève a alors suggéré que ce pouvait être un animal et un autre a trouvé rapidement que ce devait être un lapin. Ici, deux inférences étaient possibles mais plus compliquées à faire :

- Faire appel à ses connaissances du domaine des sciences (nourriture d'un lapin)
- Savoir que Jojo est souvent le nom donné à un lapin.

Quelques élèves ont justifié oralement leur réponse par une remarque tout à fait intéressante : la présence de « il ». Pour eux, ce mot renvoyait forcément à une personne.

Certains élèves sont donc capables de faire une inférence extra textuelle oralement mais pas encore en lecture silencieuse individuelle.

- Dix élèves ont formulé au moins une réponse par une phrase complète (sujet/verbe).

## ANNEXE 4

Prénom :

Date :

### L'histoire

Lou est une fille qui a huit ans. Elle aime aller à l'école, jouer au ballon et faire du vélo. Sa maman lit beaucoup de livres et son papa adore pêcher dans la rivière. Elle a un frère qui a six ans. Il s'appelle Jules. Il ne sait pas lire, mais il veut apprendre.

---

1) Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ?

---

2) Comment s'appelle le garçon ?

---

3) Combien de choses aime faire Lou ?

---

4) Où voudrait bien aller son frère ?

---

5) Quel est le passe-temps préféré de son papa ?

---

# 3 sortes de questions

→ Il y a des questions où la réponse est écrite dans le texte: il faut recopier.

→ Il y a des questions où la réponse n'est pas écrite dans le texte, mais on peut trouver en cherchant des indices.

→ Il y a des questions où la réponse n'est pas écrite dans le texte, il faut se servir de ses connaissances.

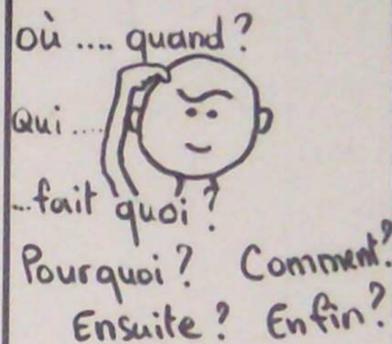
LIRE, CE N'EST PAS QUE DECHIFFRER, C'EST AUSSI COMPRENDRE DE QUOI ÇA PARLE.

Pendant la lecture du texte



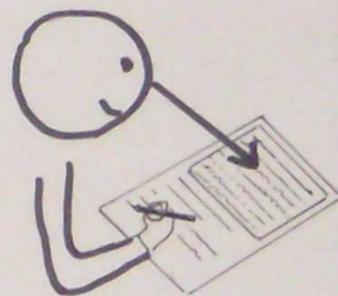
Je vois ce que je lis comme un **film** dans ma tête. Je fais attention à **tous les mots**. Dès que je ne comprends pas, je **reviens en arrière**.

Après la lecture du texte



J'essaye de me **raconter** l'histoire. Si je n'ai pas grand chose à dire, je **relis** le texte.

Pour répondre aux questions



Je dois **comprendre** ce qu'on me demande. Je cherche dans le texte des **indices** qui vont m'aider à trouver ou à deviner la bonne réponse. **Attention!** Je ne vais pas à la "pêche aux mots".

Je **construis** ma réponse dans ma tête **avant d'écrire**.

## ANNEXE 6

1

Quand un nouvel élève est arrivé dans la classe, il s'est assis au fond, à côté de Mathieu. Tout le monde s'est moqué de lui, surtout les grands comme Jean-Raoul. Tout le monde, sauf Mathieu.

Il faut dire qu'il était vraiment étrange, Brice, avec ses cheveux lumineux comme du papier d'argent.

Mathieu avait parfois du mal à comprendre ce que disait la maîtresse. Quand il réfléchissait trop, ça faisait comme de la confiture de chiffres dans sa tête. Par contre Brice, avait toujours les meilleures notes.

2

Quand un nouvel élève est arrivé dans la classe, il s'est assis au fond, à côté de Mathieu. Tout le monde s'est moqué de lui, surtout les grands comme Jean-Raoul. Tout le monde, sauf Mathieu.

Il faut dire qu'il était vraiment étrange, Brice, avec ses cheveux lumineux comme du papier d'argent.

Mathieu avait parfois du mal à comprendre ce que disait la maîtresse. Quand il réfléchissait trop, ça faisait comme de la confiture de chiffres dans sa tête. Par contre Brice, avait toujours les meilleures notes.

3

Quand un nouvel élève est arrivé dans la classe, il s'est assis au fond, à côté de Mathieu. Tout le monde s'est moqué de lui, surtout les grands comme Jean-Raoul. Tout le monde, sauf Mathieu.

Il faut dire qu'il était vraiment étrange, Brice, avec ses cheveux lumineux comme du papier d'argent.

Mathieu avait parfois du mal à comprendre ce que disait la maîtresse. Quand il réfléchissait trop, ça faisait comme de la confiture de chiffres dans sa tête. Par contre Brice, avait toujours les meilleures notes.

4

Quand un nouvel élève est arrivé dans la classe, il s'est assis au fond, à côté de Mathieu. Tout le monde s'est moqué de lui, surtout les grands comme Jean-Raoul. Tout le monde, sauf Mathieu.

Il faut dire qu'il était vraiment étrange, Brice, avec ses cheveux lumineux comme du papier d'argent.

Mathieu avait parfois du mal à comprendre ce que disait la maîtresse. Quand il réfléchissait trop, ça faisait comme de la confiture de chiffres dans sa tête. Par contre Brice, avait toujours les meilleures notes.

1) Comment s'appelle le nouvel élève ? \_\_\_\_\_

2) Qui ne s'est pas moqué du nouvel élève ? \_\_\_\_\_

3) En quelle matière Mathieu a-t-il des difficultés ? \_\_\_\_\_

4) Est-ce que le nouvel élève travaille bien ? \_\_\_\_\_

## ANNEXE 7

Date :

### Travail par groupes de deux élèves

Prénom :

Prénom :

	Même réponse trouvée (oui / non)	Réponse validée à deux.
Question n°1		
Question n°2		
Question n°3		
Question n°4		

Date :

### Travail par groupes de deux élèves

Prénom :

Prénom :

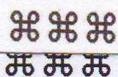
	Même réponse trouvée (oui / non)	Réponse validée à deux.
Question n°1		
Question n°2		
Question n°3		
Question n°4		
Question n°5		

## ANNEXE 8

### LECTURE : Se représenter en images ce qu'on lit

#### Au village de Damiers

Au village de Damiers, la vie s'écoule, paisible. Appuyée contre la barrière, Marie fait rentrer ses moutons dans leur enclos. Au bord du ruisseau, Mathieu le pêcheur tente d'attraper un poisson pour son dîner, tandis que Ronan discute un moment avec Julien sur le chemin, en rentrant de son travail. Un petit âne broute tranquillement entre les sapins.



Remplace les personnages dans le village. Surligne dans le texte les indices qui t'ont aidé à trouver les emplacements.

Camille



- 1) Quel peut être le métier de Marie ? Le métier est bergère
- 2) Combien de poisson Mathieu a-t-il pêché ? Le pêcheur a pêché 0 poisson
- 3) Qui rentre de son travail ? c'est Ronan
- 3) A ton avis, à quel moment de la journée se passe la scène ? En fin d'après-midi

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou.

Zouzou adorait dessiner et faire de la peinture. Le problème, c'est que chaque fois, il salissait tout.

Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver.

Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.

Zouzou eut très peur et il appela : « Maman !!! ». Elle arriva tout de suite et vit le renard.

Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert.

Le renard fut effrayé et il partit en courant.

Prénom :

Date :

**Je lis, je comprends et je peux répondre à des questions.**

Enorme... hurlant... tirant sur une grosse chaîne qui le retenait, la créature bavait de rage et des puces grosses comme des crapauds lui sautaient dessus par milliers. Ses poils crasseux se raidissaient de fureur et ses canines luisantes claquèrent à quelques millimètres du long nez de Mathilde. Elle se releva vite fait et courut vers son balai magique. Mais à sa grande stupeur, celui-ci avait disparu. L'animal monstrueux, de son côté, tirait comme un fou sur sa chaîne. Bien sûr, tout ce vacarme avait réveillé le fermier. Mathilde aperçut les lumières s'allumer.

*D'après Le repas des ..... de Claude Cattelain  
Editions Vincent Safrat – Lire c'est partir, 2002*

*Pour chaque question, choisis une couleur et souligne les indices qui t'ont permis de trouver la réponse.*

1) A ton avis, quel est cet animal immense ? \_\_\_\_\_

2) A ton avis, qui est Mathilde ? \_\_\_\_\_

3) A quel moment se passe cette scène ? \_\_\_\_\_

4) Où se passe cette scène ? \_\_\_\_\_



**Je réfléchis sur mon travail**

Une question que j'ai trouvée facile : n° \_\_\_\_\_ J'explique pourquoi : \_\_\_\_\_

Une question que j'ai trouvée difficile : n° \_\_\_\_\_ J'explique pourquoi : \_\_\_\_\_



**RECUEIL ET ANALYSE DES REPONSES A L'EVALUATION FINALE**  
**Nombre d'élèves : 19 (un élève absent)**

1) A ton avis, quel est cet animal immense ?	<p><b>Réponse attendue :</b> C'est un chien. ; Un chien.</p> <p>7</p>	<p><b>Réponse erronée mais prévisible :</b> C'est un lion ; Un lion            Indice évoqué : rugissant</p> <p>7</p>	<p><b>Autres réponses non recopiées dans le texte (donc inférées) :</b>            Un renard ; Un dinosaure ; Un éléphant</p> <p>3</p>	<p><b>Autres réponses reprenant des mots du texte :</b>            Un monstre ;</p> <p>2</p>	<p>Absence de réponse</p> <p>0</p>
2) A ton avis, qui est Mathilde ?	<p><b>Réponse attendue :</b> C'est une sorcière ; Une sorcière</p> <p>13</p>	<p><b>Réponse erronée :</b>            Une fermière ; La fermière</p> <p>2</p>	<p><b>Autre réponse erronée :</b>            une fille            En lien avec le substitut : elle</p> <p>3</p>	<p><b>Autre réponse erronée :</b>            Un garçon</p> <p>1</p>	<p>Absence de réponse</p> <p>0</p>
3) A quel moment se passe cette scène ?	<p><b>Réponse attendue :</b>            La nuit ; Cette scène se passe la nuit. ; dans la nuit</p> <p>5</p>	<p><b>Réponse acceptable :</b>            le soir ; en plein soir ; ça se passe au soir</p> <p>12</p>	<p><b>Réponse erronée :</b>            Le matin</p> <p>1</p>	<p>Absence de réponse</p> <p>1</p>	
4) Où se passe cette scène ?	<p><b>Réponse attendue :</b>            Dans une ferme ; chez le fermier ; à la ferme ; dans le jardin du fermier</p> <p>13</p>	<p><b>Réponse manquant de précision :</b>            Dans la cour</p> <p>1</p>	<p><b>Réponse erronée :</b>            Chez une sorcière</p> <p>2</p>	<p><b>Autres réponses erronées :</b>            en France ; sur une scène</p> <p>2</p>	<p>Absence de réponse</p> <p>1</p>
5) A ton avis, pourquoi le balai a disparu ?	<p><b>Réponses plausibles :</b>            Parce que le chien a attiré le balai ; parce qu'il s'est envolé ; parce qu'il avait peur de la créature ; le monstre l'a mangé ; ... l'a pris ; ... l'a cassé. L'animal s'est échappé et il voulait le surveiller.</p> <p>10</p>	<p><b>Réponses non plausibles :</b>            le chien a fait disparaître le balai magique            Il en avait marre de rester dans le placard ; Parce que Mathilde a pris le balai.            Parce que le chien a attiré le balai</p> <p>4</p>	<p><b>Réponse qui ne répond pas à la question :</b>            C'est le balai magique de la sorcière ; le balai a disparu</p> <p>2</p>	<p><b>Réponse incomplète :</b>            c'est le monstre</p> <p>1</p>	<p>Absence de réponse</p> <p>2</p>

### Remarques :

- L'enfant dysphasique a répondu à 3 questions par dictée à l'adulte et avec support d'images.
- Une élève n'a rien écrit du tout.
- La seule question réellement littérale était la n°2 : La réponse est écrite en toutes lettres dans le texte. 13 élèves ont trouvé la bonne réponse, mais ce n'est pas la question ayant recueilli le plus de bonnes réponses.
- Les autres questions nécessitaient toutes de faire des inférences, mais pas du même ordre :
  - Deux questions évaluant la capacité à lier les informations éparpillées, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des **inférences de liaison** :

N°1 : Déduire à partir de « il a invité » que cela se passe chez Jojo.

N°3 : Le nombre n'est pas écrit, il faut compter les cadeaux qui sont listés à la fin du texte. Une majorité d'élèves a pris un nombre écrit dans le texte.  
➢ Deux questions évaluant la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des **inférences interprétatives** :

N°4 : 7 bougies n'est pas écrit mais la 1<sup>ère</sup> phrase nous apprend que Jojo a sept ans. 18 élèves ont trouvé la bonne réponse et ont donc fait une inférence faisant appel à leurs connaissances : 7 ans, donc 7 bougies

N°5 : Aucun élève n'a trouvé d'emblée qu'il s'agissait d'un lapin. Pourtant, quand les questions ont été reprises oralement et que les cadeaux ont été énumérés, tous ont trouvé bizarre qu'un garçon demande pour son anniversaire : un chou, une carotte, etc. Une élève a alors suggéré que ce pouvait être un animal et un autre a trouvé rapidement que ce devait être un lapin. Ici, deux inférences étaient possibles mais plus compliquées à faire :

- Faire appel à ses connaissances du domaine des sciences (nourriture d'un lapin)
- Savoir que Jojo est souvent le nom donné à un lapin.

Quelques élèves ont justifié oralement leur réponse par une remarque tout à fait intéressante : la présence de « il ». Pour eux, ce mot renvoyait forcément à une personne.

Certains élèves sont donc capables de faire une inférence extra textuelle oralement mais pas encore en lecture silencieuse individuelle.

- Dix élèves ont formulé au moins une réponse par une phrase complète (sujet/verbe).